

الدور الوسيط لدافعية التعلم في العلاقة بين التركيز التنظيمي والتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة اليرموك

أ.د. عدنان يوسف العتومⁱⁱ
تاريخ القبول
2024/7/13

لانا باسل الشبولⁱ
تاريخ الاستلام
2024/5/14

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الوسيط لدافعية التعلم في العلاقة بين التركيز التنظيمي والتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (486) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، حيث جرى اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وطُبق عليهم مقياس التركيز التنظيمي، واختبار التفكير الإبداعي، ومقياس دافعية التعلم. أظهرت النتائج أن للتركيز على الوقاية أثرا مباشرا سالبًا في التفكير الإبداعي، وأن للتركيز على التحسن والتقدم أثرا مباشرا موجبا في التفكير الإبداعي، كما أظهرت النتائج وجود أثر وسيطي جزئي سالب في أبعاد الدافعية؛ تحقيق النجاح واحتمالية النجاح في العلاقة بين التركيز على الوقاية والتفكير الإبداعي، ووجود أثر وسيطي جزئي موجب في أبعاد الدافعية؛ تحقيق النجاح، وقيمة النجاح، واحتمالية النجاح في العلاقة بين التركيز على التحسن والتقدم والتفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: دافعية التعلم، التركيز التنظيمي، التفكير الإبداعي.

ⁱ جامعة اليرموك
ⁱⁱ جامعة اليرموك

The Mediating Role of Learning Motivation in the Relationship between Regulatory Focus and Creative Thinking among Yarmouk University Students

Abstract

The current study aimed to reveal the mediating role of learning motivation in the relationship between regulatory focus and creative thinking among Yarmouk University students. To achieve the objectives of the study, a sample of (486) male and female students at Yarmouk University was selected. They were selected by an available sample method, a regulatory focus scale, a creative thinking test, and a learning motivation scale was applied to them. The results showed that prevention-focused had a negative direct effect on creative thinking, and that Promotion-focused had a positive direct effect on creative thinking. The results also showed that there was a negative partial mediating effect on the dimensions of motivation; achieving success and the probability of success in the relationship between prevention-focused and creative thinking, and the presence of a positive partial mediating effect in the dimensions of motivation; achieving success, value of success, and probability of success in the relationship between Promotion-focused and creative thinking.

Keywords: Learning motivation, regulatory focus, creative thinking.

المقدمة

يعتبر الإبداع من أبرز السمات التي تنادي بها المؤسسات التربوية بصورة عامة، وذلك لما له من أهمية في تحقيق التميز الأكاديمي، وتطوير المواهب الفريدة، وتحقيق الرضا عن الذات، والازدهار الفكري، والمجتمعي، والعلمي.

ومن أبرز المتغيرات التي قد تؤثر على مستويات التفكير الإبداعي لدى الطلبة التركيز التنظيمي، والذي يُعرف بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المتعة (pleasure) ولكنه يتجنب الألم، فالفرد من خلاله يسعى لتحقيق هدفه بطريقة تحافظ على قيمه ومعتقداته الشخصية، مع تجنب الألم، ومن ثم المحافظة على التوافق التنظيمي بناءً على هذا المعيار (Higgins et al., 2001)، كما يُعرف بأنه تفضيلات الأفراد إما إلى التقدم والتحسين وتحقيق الأهداف، أو تجنب النتائج غير المرغوب فيها (Lanaj et al., 2012).

وهناك نوعان من التركيز التنظيمي قدمهما المنظر الأساسي لهذا المتغير هيغنز (Higgins)، فالنوع الأول هو التركيز التنظيمي الذي يعتمد على التحسين والتقدم (Promotion System)، وهذا النوع يُفضل فيه الأفراد استراتيجية السعي لتحقيق النتائج المرغوبة، حيث يستلهمون بشكل أكبر نماذج القدوة الإيجابية، التي تسلط الضوء على استراتيجيات تحقيق النجاح، في حين أنّ النوع الثاني يركز على الوقاية (Prevention System)، بحيث يُفضل فيه الأفراد استراتيجية تجنب النتائج غير المرغوب فيها، فهم أكثر تحفيزاً من خلال نماذج القدوة السلبية، التي تسلط الضوء على استراتيجيات تجنب الفشل (Higgins et al., 2001).

وينظم هذان التركيزان التنظيميان التأثيرات التي قد يتعرض لها الفرد في عملية صنع القرار، ويحددان الطرق المختلفة لتحقيق هدفه، وليس بالضرورة أن يكون التوجه التنظيمي للفرد ثابتاً، فقد يكون لدى الفرد تركيز تنظيمي يعتمد فيه على التحسين ضمن موقف محدد، وضمن موقف آخر قد يعتمد على التركيز التنظيمي الوقائي، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ القيمة الإيجابية للقرار الذي يتخذه الفرد يكون إيجابياً عندما يحاول تحقيق هدفه بطريقة تناسب توجهاته التنظيمية، ويكون سلبياً عندما يحاول تحقيق هدفه بطريقة لا تناسب توجهاته التنظيمية (Avnet & Higgins, 2003).

كما يؤكد التركيز التنظيمي للفرد على الحالات والنتائج النهائية المرغوبة، وعلى السلوكات التي تنطوي على أهداف الإقدام، وذلك للانتقال من الوضع الراهن إلى وضع آخر مرغوب، ويهتم التركيز التنظيمي بالمكاسب ذات المستوى الأعلى مثل؛ التقدم والإنجاز، بالإضافة إلى ذلك فإنّ التركيز التنظيمي يؤثر على جوانب مختلفة للفرد، مثل؛ الإدراك، والعاطفة، والسلوك، على سبيل المثال، قد يكون الأفراد الذين يركزون على التحسين والتقدم يكونون أكثر ميلاً إلى المخاطرة والسعي وراء الفرص، في حين أنّ الأفراد الذين يركزون على الوقاية قد يكونون أكثر نفوراً من المخاطرة ويركزون على الحفاظ على الاستقرار (Zou & Chan, 2019).

ولقد أصبحت مهارة التفكير الإبداعي من المهارات الأساسية التي تعد بالغة الأهمية لاكتسابها في القرن الحادي والعشرين (National Education Association, 2012)، حيث تعد القدرة على التفكير الإبداعي أمراً حيوياً للطلبة لاكتساب مهارات أخرى، مثل اتخاذ القرار، وقدرة حل المشكلات، كما أنّ القدرة على التفكير الإبداعي لا تظهر بالصدفة؛ بل هي نتيجة لعملية تسهل تطوير هذه المهارة.

ويتم تفسير التفكير الإبداعي على أنه تصميم لفكرة، ويُعرف بأنه عملية معرفية يتم من خلالها تنشيط المعرفة وتنظيمها وتقييمها في العقل لإنتاج شيء جديد (Eragamreddy, 2013)، وعرفه إيكسون وآخرون (Icekson et al., 2014) بأنه توليد الأفكار أو الرؤى أو الحلول الجديدة والمفيدة، وهو عنصر أساسي للابتكار، وضروري للتكيف مع التقنيات والمتطلبات المتغيرة. ويُعرف بأنه القدرة على التوصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة، بحيث يتعلق برؤية الأشياء من منظور جديد وإيجاد حلول مبتكرة للمشاكل المختلفة (Khoiri et al., 2023).

ويمكن وصف التفكير الإبداعي من خلال مجموعة من السمات التي تميزه، فهو يدعم الإنتاج الإبداعي، ويمكن تدريس استراتيجيات لتنميته وصقله، كما أنه يمكن التركيز على التفكير الإبداعي باعتباره العنصر الأساسي في أي مهمة، كما أنه قابل للملاحظة والقياس، وله مجموعة من المهارات الأساسية (Mumford & McIntosh, 2017).

وقد تم التأكيد على أربع جوانب أساسية لتقييم عملية الإبداع، وهذه الجوانب هي الفرد (person) وما يتعلق به من سمات شخصية وسلوكيات وجوانب معرفية ونفسية، والعملية (process) المتعلقة بالتعلم، والتفكير، والمُنتج (product) أو الشكل النهائي للعملية الإبداعية، وأخيرًا، المحيط (press) الذي يشكل البيئة بما فيها من عوامل اجتماعية، وقد أطلق على هذه الجوانب اسم (4Ps) (Griffin & Care, 2012).

وقد أشار العتوم (2004) إلى أن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات العقلية، وأول هذه المكونات هي الطلاقة (Fluency)، والتي تُعنى بتوليد أكبر عدد من البدائل أو الأفكار أو الحلول للمشكلات، كما أنها تتطلب السرعة، والسهولة، والزمن المحدد، ويمكن أن تكون الطلاقة لفظية، بمعنى أنها خاصة بالكلمات والجمل، ويمكن أن تكون فكرية معرفية، ويمكن أن تكون شكلية ذات علاقة بالرسم، أو حركية.

أما المكون الثاني فهو المرونة (Flexibility)، حيث توصف بأنها القدرة على خلق فئات مختلفة من الأفكار، وإدراك الفكرة من وجهات نظر مختلفة، والمكون الثالث هو الأصالة (Originality)، والتي تُعنى بالقدرة على توليد أفكار جديدة ومختلفة وفريدة من نوعها، ومن غير المرجح أن يولدها الأفراد الآخرون، أما المكون الرابع فهو التفاصيل (Elaboration)، والتي تتحدد بقدرة الفرد على التوسع في فكرة من خلال تزيينها بالتفاصيل، أو القدرة على إنشاء خطة معقدة (Jia et al., 2019).

وقد أكد بوفزون وآخرون (Povzun et al., 2013) أن الطالب ذا التفكير الإبداعي حالم (A dreamer)، فهو قادر على التوصل إلى أفكار جديدة ضمن إمكانيات فريدة، كما أنه مستقل (An independent)، بحيث له منطقته الخاصة التي يركز فيها ويتوصل إلى أفكار، ويوصف كذلك بأنه مُخاطر (A risk-taker)، فهو على استعداد لمواجهة التحديات المختلفة وتحمل كافة النتائج، كما يوصف بأنه فضولي (A curious-minded person)، يحب اكتشاف المعرفة والعلوم الجديدة، ويطرح الأسئلة بصورة مستمرة.

وحول دافعية التعلم فيمكن القول بأنها من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف في عملية التعلم ضمن أي مجال، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها، أو اكتساب المعلومات والمعارف، أو حل المشكلات (العتوم وآخرون، 2011).

ويمكن تعريف دافعية التعلم بأنها القيام بشيء ما أو الرغبة في القيام بشيء من الأنشطة التعليمية بحيث يصبح عادة وحاجة لتحقيق الأهداف (Argadinata & Gunawan, 2019). وتعرف بأنها القوة الدافعة الشاملة داخل الطلبة، والتي ترفع وتضمن الاستمرارية في التعلم، وتوفر التوجيه لأنشطة التعلم بحيث يتم تحقيق أهداف التعلم للطلبة (Putri et al., 2019). كما تُعرف بأنها عملية يتم من خلالها تحفيز نشاط التعلم الموجه نحو الهدف والمحافظة على استمراريته (Schunk & DiBenedetto, 2020).

وتلعب دافعية التعلم دورًا رئيسيًا في عملية التعليم من خلال نوعين هما؛ الدافع الداخلي أو الجوهري (Intrinsic Motivation)، والذي يتم تحفيز الفرد من خلاله لأسباب داخلية كحب التعلم، والاستطلاع، والشغف. والدافع الخارجي (Extrinsic Motivation) الذي يتم من خلاله تحفيز الفرد لأسباب خارجية، مثل الحصول على المكافآت، والعلامات، والثناء من المعلم وغير ذلك (Ryan & Deci, 2000). وقد أكد بينابو وتيرول (Bénabou & Tirole, 2003) أن الدافع الداخلي أو الجوهري هو مؤشر رئيسي للإنجاز الأكاديمي العالي. وبالتالي؛ فإن دافعية التعلم مهمة جدًا للطلبة؛ إذ إنها تساعد في توعية الطلبة بالموقف الدراسي في بداية عملية التعلم، وأثناء عملية التعلم، وعقب الانتهاء من عملية التعلم، كما أنها تؤكد عن جهود تعلم الطلبة مقارنةً مع أقرانهم، وتوجه أنشطة التعلم لديهم، وتزيد من حماسهم لعملية التعلم، وتؤطر رؤيتهم نحو التعلم والعمل، وتهيئ الظروف أو العمليات التي توجه الطلبة لتنفيذ أنشطة التعلم المختلفة (Muakhrin, 2014).

وقد أشار ورداني وآخرون (Wardani et al., 2020) إلى أنّ دافعية التعلم ليست مجرد طاقة تدفع الطلبة إلى التعلم، ولكنها حالة توجههم نحو أهداف التعلم من خلال ثلاثة وظائف أساسية هي تشجيع الطالب على الفعل والقيام بأي نشاط، وتحديد اتجاه العمل نحو تحقيق الأهداف، واختيار الإجراءات وتحديد تلك التي يجب تنفيذها بشكل متناغم لتحقيق الأهداف، وتنحية الإجراءات التي ليست مفيدة لتحقيق هذا الهدف.

ويمكن القول بوجود مجموعة من المؤشرات التي ترتبط بدافعية التعلم لدى الطلبة، وهي الاختيار (Choice)، حيث يشير اختيار الطالب لإكمال مهمة أكاديمية معينة بإرادته الحرة إلى أنه ذو دافعية تعلم عالية، الجهد (Effort)؛ حيث إنّ مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في مهمة ما أو العمل نحو تحقيق الهدف هو مؤشر على مستوى عالٍ من دافعية التعلم، المثابرة (Persistence)، فكلما طالت مدة رغبة الطالب في العمل على شيء ما، على الرغم من الصعوبة أو العوائق الأخرى، فإنّ ذلك يعد مؤشرًا على دافعية تعلم عالية، مستوى الإنجاز (Level of Achievement)، حيث إنه كلما ارتفع كل من المؤشرات الثلاثة المذكورة أعلاه الاختيار، والجهد، والمثابرة، زادت احتمالية إكمال المهمة وإنجازها بصورة مُتقنة (Richter & Slade, 2017).

وعن الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات الدراسة، فقد أجرى بيتنر وهيدماير (Bittner & Heidmeier, 2013) دراسة للكشف عن العلاقة بين العقلية التنافسية والإبداع والتركيز التنظيمي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (350) طالباً وطالبةً من الجامعات الألمانية، وطُبق عليهم مقياس الإبداع، ومقياس التركيز التنظيمي، ومقياس العقلية التنافسية. أظهرت النتائج أن التركيز التنظيمي يؤثر على الإبداع حيث إنّ التركيز التقني له تأثير بمستويات أعلى من التركيز الوقائي، وأن التركيز الوقائي يقلل من الإبداع.

وقام بيتزن وآخرون (Bittner et al., 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أهداف التعاون والتركيز التنظيمي والإبداع، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (192) طالباً وطالبة في جامعة ألمانيا، وطُبق عليهم مقياس الإبداع، ومقياس التركيز التنظيمي، ومقياس أهداف التعاون. أظهرت النتائج أن التركيز التقدمي زاد من مستويات الإبداع أكثر من التركيز الوقائي.

فيما أجرى ليو وآخرون (Luo et al., 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التركيز التنظيمي والعقلية والإبداع، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (330) طالباً وطالبة في جامعة الصين، وطُبق عليهم مقياس الإبداع، ومقياس التركيز التنظيمي، ومقياس العقلية. أظهرت النتائج أن التركيز التنظيمي التقدمي يتنبأ بشكل إيجابي بالإبداع، والتأثير الإيجابي للتركيز التقدمي كان أكبر من التركيز الوقائي لدى الطلبة.

فيما بحثت دراسة تشانغ وبابي (Zhang & Papi, 2021) في العلاقة بين التركيز التنظيمي ودافعية التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (121) طالباً وطالبة في جامعة الصين، وطُبق عليهم مقياس التركيز التنظيمي، ومقياس دافعية التعلم. أظهرت النتائج أن التركيز التنظيمي التقدمي يساهم في إنشاء بيئة تعليمية تزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة، بينما التركيز الوقائي يتطلب الانتباه إلى التفاصيل واليقظة.

وأجرى مانوي وساري (Manoy & Sari, 2021) دراسة لبيان أثر التفكير الإبداعي في حل مسائل الرياضيات بناءً على دافعية التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (150) طالباً وطالبة في جامعة براونشفايغ التقنية، وطُبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم، واختبار التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج أن معظم الطلبة من ذوي الدافعية المرتفعة لا يحققون مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالطلاقة، والمرونة، والحدثة.

وقام الدبوس والوطيان (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي مع دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (316) طالباً وطالبة، وطُبق عليهم مقياس مهارات التفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية - الأبعاد) والدافعية للإنجاز (الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة، حيث يوجد تأثير موجب لمهارات التفكير الإبداعي على الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فيما أجرى قديري (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة السنة الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (32) طالباً وطالبة في ثانوية مفدي الجزائرية، وطُبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم، واختبار التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة السنة الأولى.

وأجرى موهلبرجر وآخرون (Muhlberger et al., 2022) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير التركيز التنظيمي على الدافعية في العمليات الإبداعية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (172) طالباً وطالبة في جامعة براونشفايغ التقنية، وطُبق عليهم مقياس التركيز التنظيمي، ومقياس الدافعية. أظهرت النتائج أن التركيز التنظيمي التقدمي كان مرتبطاً ارتباطاً موجباً بالأفكار المفصلة التي تزيد من دافعية الإيجابية، بينما حصل الطلبة الذين لديهم تركيز وقائي على درجات عالية على الدافعية السلبية.

فيما قام عدوية وآخرون (Adawiyah et al., 2023) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي ودافعية التعلم وأثرها على نتائج تعلم الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (66) طالباً وطالبةً ضمن المرحلة الثانوية، وطُبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم، واختبار التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مهارات التفكير الإبداعي ودافعية التعلم.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات (Wardani et al., 2020; Luo et al., 2021; Manoy & Sari, 2021; Adawiyah et al., 2023) التي أظهرت أهمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، في حين أكدت على أنّ غياب التركيز التنظيمي يؤثر على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بصورة سلبية وذلك من خلال عدم قدرتهم على تحديد أهداف أو أولويات واضحة، وزيادة تشتت الجهود المبذولة، وعدم التماسك في المساعي الإبداعية، مما يعيق تطوير حلول واضحة المعالم ومبتكرة، كما أنّ غياب التركيز التنظيمي يؤدي إلى افتقار الأفراد إلى المثابرة والسعي للانخراط بشكل كامل في المهام الإبداعية، وعدم القدرة على الانفتاح على الأفكار الجديدة، في حين أنّ غياب دافعية التعلم قد يؤدي إلى اكتساب معرفة محدودة، في الوقت الذي يعتمد فيه التفكير الإبداعي على مجموعة متنوعة من المعرفة والخبرات، وبدون ذلك قد يفشل الطلبة في اكتساب وتوسيع المعرفة اللازمة للتفكير الإبداعي، وقد يعتمدون على مفاهيم وأساليب مألوفة، مما يحد من حداثة أفكارهم وأصالتها، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تدني مستويات الدافعية للتعلم قد يؤدي إلى تجنب الطلبة للمواقف التي قد يرتكبون فيها أخطاء أو يواجهون نكسات، وهذا الخوف يمكن أن يمنع التجريب والاستكشاف؛ مما يحد من إمكانية تحقيق أفكار إبداعية. وقد لاحظ الباحثان بحكم تفاعلهم مع بيئة التعلم الجامعية أنّ الطلبة يركزون على النهج الوقائي لتحقيق أهدافهم، وهذا من خلال ملاحظة بعض السلوكيات التي تدل على ذلك، مثل؛ تجنبهم للنتائج غير المرغوب فيها، وزيادة دافعتهم من خلال نماذج القوة السلبية، وتركيزهم على استراتيجيات تجنب الفشل، وهذا من شأنه أنّ يؤثر على مهارات التفكير الإبداعي لديهم، كما لاحظ الباحثان ندرة في الدراسات التي تناولت التركيز التنظيمي مع التفكير الإبداعي، فكان ذلك مبرراً آخر لإجراء الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن الدور الوسيط لدافعية التعلم في العلاقة بين التركيز التنظيمي والتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

- ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

لدراسة الحالية أهميتان، نظرية وعملية، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

ستضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية نوعاً جديداً من الدراسات المتعلقة بالتركيز التنظيمي ودافعية التعلم والتفكير الإبداعي، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الفريدة التي ربطت بين

هذه المتغيرات على الصعيدين المحلي والعربي، وذلك من خلال تناول العلاقة بين هذه المتغيرات عن طريق نمذجة العلاقات السببية، كما أنها ستزود الباحثين وطلبة الدراسات العليا بالأدب النظري، والمقاييس، والتوصيات التي قد تولد أفكارا بحثية جديدة في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية

ستُخدم نتائج هذه الدراسة في لفت انتباه المعنيين بالعملية التربوية إلى متغيرات التركيز التنظيمي ودافعية التعلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، من أجل الارتقاء بأداء الطلبة، وتحسين نواتجهم التعليمية، كما أنها ستُخدم القائمين على العملية التربوية بأهمية بعض العوامل التي قد تؤثر على إبداع وأداء الطلبة؛ مما يساعد في التخطيط الجيد، ووضع السياسات والقواعد المناسبة التي تكفل جودة العملية التعليمية، وذلك من خلال نقل الافتراضات والأطر المفاهيمية من صياغتها النظرية إلى واقع التطبيق والتجريب الميداني المصنوب وفق معايير نمذجة العلاقات السببية.

التعريفات الإجرائية

التفكير الإبداعي: عرفه تورنس (Torrance, 1972) بأنه القدرة على التفكير بشكل متباين، وتوليد الأفكار الأصلية، من خلال الطلاقة التي تشير إلى القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة، والمرونة التي تعني بالقدرة على تغيير وجهات النظر، والبحث في وجهات النظر المختلفة، واستكشاف الأساليب المختلفة لمشكلة ما، والأصالة التي تهتم بإنتاج أفكار جديدة وفريدة من نوعها لا يولدها الآخرون بشكل شائع، والإضافة والتوسعة أي القدرة على تطوير الأفكار وتوسيعها، وإضافة العمق والتعقيد إلى الأفكار الأولية. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على اختبار تورنس المستخدم في هذه الدراسة.

التركيز التنظيمي: عرفه لوكود وآخرون (Lckwood et al., 2002) بأنه الإطار المعرفي الذي يوجه انتباه الفرد وسلوكه وقدراته من خلال تفضيل استراتيجية السعي لتحقيق النتائج المرغوبة، أو تفضيل استراتيجية تجنب الفشل. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب بناءً على مقياس التركيز التنظيمي.

دافعية التعلم: عرفها أبو زعور والسعيدة (Abu-Za'rour & Al-Sa'aideh, 2016) بأنها كفاح الفرد لتحقيق النجاح، وإدراك قيمته، ورفع احتمالية تحقيقه. وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب بناءً على مقياس دافعية التعلم.

حدود الدراسة

المحددات الزمانية: حددت هذه الدراسة بفترة الفصل الثاني للعام الدراسي 2024/2023.

المحددات المكانية: حددت هذه الدراسة بجامعة اليرموك.

المحددات البشرية: حددت هذه الدراسة بعينة من طلبة جامعة اليرموك.

المحددات الموضوعية: حددت هذه الدراسة باقتصارها على متغيرات دافعية التعلم، والتركيز التنظيمي، والتفكير الإبداعي.

محددات الدراسة

حددت هذه الدراسة بطبيعة عينتها، والأدوات والمقاييس المستخدمة، ودلالات صدقها وثباتها، ومدى جدية أفراد العينة في الإجابة عن الفقرات.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج التنبؤي لمناسبتة لطبيعة الدراسة، واستخدام نمذجة المعادلات البنائية ((Structural Equation Model: SEM) لنمذجة العلاقات المفترضة بين المتغيرات وتحليل الارتباطات بينها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك في مدينة إربد، والبالغ عددهم بنحو (40111) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2023-2024، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (486) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، المسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2024م، حيث تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

مقياس التركيز التنظيمي

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس لوكود وآخرون (Lckwood et al., 2002)، والمكون من (18) فقرة موزعة على بعدين، هما؛ العقلية التقدمية (التركيز على التحسن) وتضم (9) فقرات، والعقلية الوقائية (التركيز على الوقاية) وتضم (9) فقرات. وقد قام لوكود وآخرون (Lckwood et al., 2002) بالتحقق من دلالات صدق المقياس عن طريق الصدق الداخلي من خلال اختبار تصميم الدراسة بدقة الفرضية حول نماذج القدوة والتركيز التنظيمي دون تدخل من العوامل الأخرى التي قد تربك نتائج الدراسة، فيما تضمنت إجراءات الصدق الخارجي أن النتائج كانت قابلة للتطبيق على سياقات ومجموعات سكانية أوسع.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم العاملين في الجامعات الأردنية، حيث بلغ عددهم (10) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول صحة محتوى المقياس، ومدى مناسبتة للعينة المستهدفة في الدراسة من حيث: درجة قياس الفقرة للبعد الذي تنتمي له، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرويه مناسباً من الفقرات أو الأبعاد، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات اللغوية على فقرات المقياس، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين وبنسبة (80%).

ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس، حيث بلغت (0.83) للتركيز على التحسن، و(0.80) للتركيز على الوقاية، في حين بلغت قيم ثبات الاتساق الداخلي (0.75) للتركيز على التحسن، و(0.78) للتركيز على الوقاية.

ثانياً: اختبار التفكير الإبداعي

تم استخدام الصورة اللفظية (أ) المقننة للبيئة الأردنية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والذي قام الشنطي (1983) بترجمته وتقنيته للبيئة الأردنية. وقد تكون الاختبار من سبع اختبارات فرعية تقيس كل من: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وهي؛ اختبار توجيه الأسئلة، واختبار تخمين الأسباب، واختبار تخمين النتائج، واختبار تحسين النتائج، واختبار الاستعمالات غير الشائعة، واختبار "افتراض أن". وقام تورانس (Torrance, 1967, 1972) بالتأكد من دلالات صدق الاختبار من خلال دراسة طولية على عينة من طلبة الثانوية في إحدى مدارس ولاية مينيسوتا الذين بلغ عددهم (236) طالباً وطالبة، وقام باستخراج معامل الارتباط بين درجة الطالب على الاختبار وبين محك الإنجاز، حيث بلغت قيمة المعامل للذكور والإناث على التوالي (0.59، 0.46). كما قام بالتأكد من دلالات صدق الاختبار من خلال التحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة من خلال تقديرات المعلمين، فقام باختيار عينة طلبة مكونة من (800) طالباً وطالبة، و(31) معلماً، وأظهرت النتائج قدرة الاختبار بالاعتماد على تقديرات المعلمين على فرز الطلبة إلى مستوى مرتفع من الإبداع، ومستوى منخفض، وذلك على مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): لم يبد المحكمون أي ملاحظات على اختبار تورانس، سوى التأكيد على وضوح التعليمات والإرشادات.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام ثبات الاتفاق بين المصححين، حيث جرى تصحيح الاختبار من قبل الباحثين، ثم قام مصححان آخران من أصحاب الاختصاص بإعادة التصحيح بإتباع نفس الإجراءات التي اتبعها الباحثان في عملية التصحيح، وتم حساب معامل الثبات بين نتائج تصحيح الباحثين ونتائج تصحيح المصححين الآخرين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين النتائج التي تم التوصل إليها بين جميع المصححين باستخدام معادلة هولستي (Holisti, 1969)، كما هو مبين في الجدول (1):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المصححين}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

جدول (1): قيم معاملات ثبات الاتفاق بين المصححين لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومهاراته الفرعية

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة
الطلاقة	0.83
المرونة	0.81
الأصالة	0.85
التفكير الإبداعي (ككل)	0.87

يتضح من الجدول (1) أن قيم ثبات الاتفاق بين المصححين للمهارات الفرعية للاختبار قد تراوحت بين (0.81-0.85)، وبلغت للاختبار (ككل) (0.87).

ثالثاً: مقياس الدافعية للتعلم

تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم المعد من قبل أبو زعرور والسعيدة (Abu-Za'rour & Sa'aideh, 2016) والمكون من (13) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد. فيما قام أبو زعرور والسعيدة (Abu-Za'rour & Al-Sa'aideh, 2016) بالتأكد من دلالات الصدق عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية على (13) محكماً، كما تم التأكد من دلالات الصدق عن طريق إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وطريقة المكونات الأساسية، وطريقة (Equamax) للدوران، وذلك بهدف تحديد العوامل الكامنة في فقرات المقياس، بالإضافة إلى ذلك، يهدف أيضاً إلى تحديد العناصر المشبعة لكل عامل، وقد تبين أن هناك ثلاثة عوامل (مجالات) رئيسية لفقرات المقياس. فيما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم على المجال، وكانت كافة معاملات الارتباط دالة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ. وكان معامل الثبات (0.70) للمقياس ككل.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

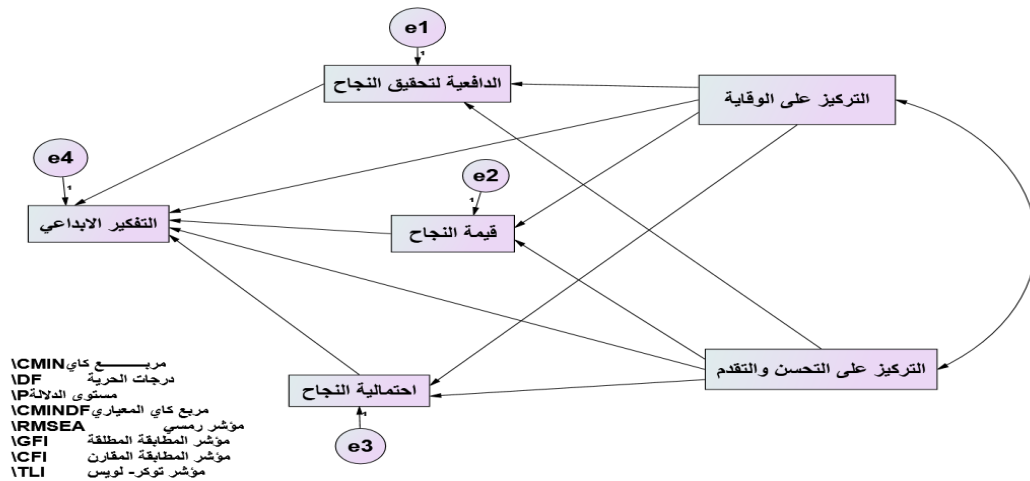
الصدق الظاهري (صدق المحكمين): في ضوء ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات اللغوية المقترحة على فقرات المقياس.

ثبات المقياس: بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.86)، فيما تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.78 - 0.82)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.71-0.78)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

النتائج ومناقشتها

النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"
للإجابة عن هذا السؤال، تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة: التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي؛ لاقتراح نموذج سببي (MODEL1) للعلاقة بين المتغيرات؛ حيث تم تمثيل أبعاد التركيز التنظيمي (التركيز على

التحسن والتقدم، التركيز على الوقاية) كمتغيرات مؤثرة، وتمثيل أبعاد الدافعية للتعلم (الدافعية لتحقيق النجاح، قيمة النجاح، احتمالية النجاح) كمتغيرات وسيطة، وتمثيل التفكير الإبداعي كمتغير متأثر، كما هو مبين في الشكل (1).



شكل (1): النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي

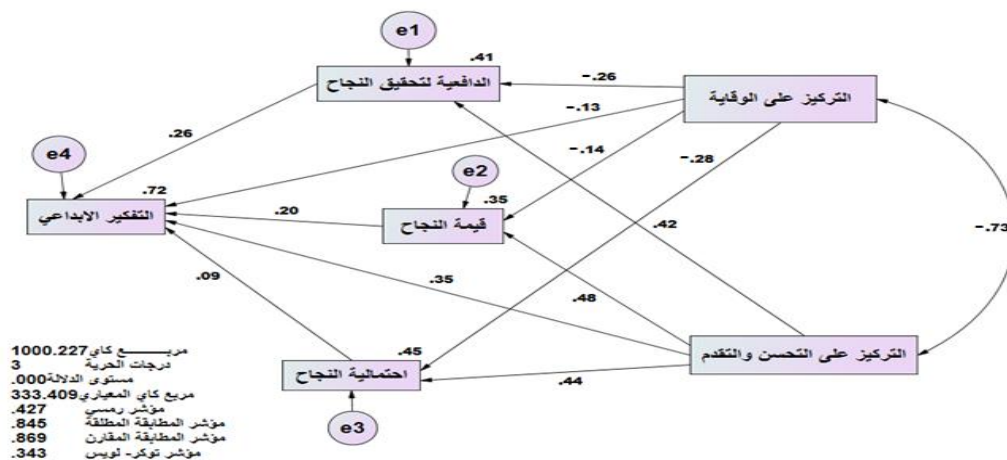
وصف النموذج

قبل البدء بحساب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1) تم التحقق من مطابقة أفراد عينة الدراسة للنموذج المقترح، وتم ذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (486) فرداً للتحليل وفق النموذج السببي المقترح (MODEL1) باستخدام برنامج (AMOS V24)، وحساب قيمة مؤشر (d^2) الذي يسمى بمربع مسافة

ماهانوبيس (squared Mahalanobis distance)، حيث تم حذف (76) فرداً استجاباتهم غير مطابقة للنموذج السببي المقترح، وإعادة التحليل على استجابات أفراد عينة الدراسة المتبقية البالغ عددهم (413) طالباً وطالبة، كما تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات (Multivariate Normality): حيث تراوحت قيم الالتواء (Skewness) بين (-0.873) و(-0.531) ولم تتجاوز الحد الأعلى لمعيارها ($3 \pm$)، في حين تراوحت قيم التفلطح (Kurtosis) بين (0.440) و(1.462) ولم تتجاوز الحد الأعلى لمعيارها ($7 \pm$).

مطابقة البيانات للنموذج

تمت إعادة التحليل للبيانات للحصول على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي، كما هو مبين في الشكل (2)، والجدول (2).



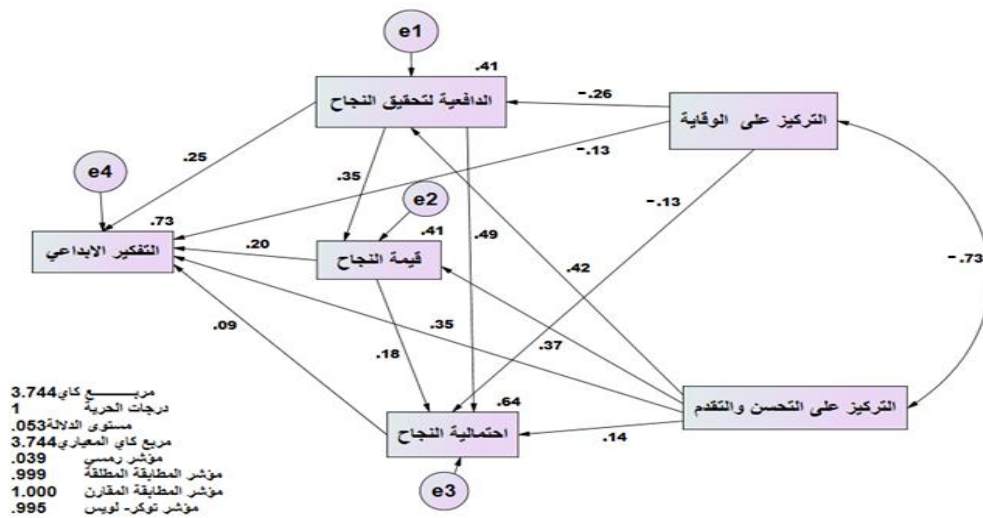
شكل (2): النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية التعلم

جدول (2): قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معياري المؤشر	حالة المطابقة
χ^2	1000.227		
عدد العزوم المميزة للعينة	21		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	18		
درجة الحرية	21-18=3		
الدلالة الإحصائية	0.000		غير مطابق
χ^2/df	333.409	أقل من 3	غير مطابق
GFI	0.845	أكبر من 0.90	غير مطابق
CFI	0.869	أكبر من 0.90	غير مطابق
TLI	0.343	أكبر من 0.90	غير مطابق
RMSEA	0.427	أقل من 0.08	غير مطابق

يتضح من الجدول (2) أن جميع مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي لم تحقق معاييرها. حيث بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation: RMSEA=0.427) وهي أكبر من حدها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المطلقة (Goodness of Fit index: GFI=0.845) وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.90)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.869) وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ وبلغت قيمة مؤشر توكير – لويس (Tuker Lewis) (TLI=0.343) وهي أقل من

حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ مما يدل على عدم مطابقة النموذج السببي النظري المقترح لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي. وللوصول الى النموذج السببي الأمثل لعلاقة (التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي) تم استخدام مؤشرات التعديل (Modification Indices) لتحسين قيم مؤشرات المطابقة؛ وأجاء سلسلة من التعديلات (إضافة مسارات، حذف مسارات، حذف العلاقات غير الدالة إحصائياً)، للحصول على النموذج السببي الأمثل ومؤشرات مطابقته، كما هو مبين الشكل (3)، والجدول (3).



شكل (3): النموذج السببي الأمثل (MODEL2) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي (التقديرات المعيارية).

جدول (3): قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL2) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائياً

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معياري المؤشر	حالة المطابقة
χ^2	3.744		
عدد العزوم المميزة للعينة	21		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	20		
درجة الحرية	21-20=1		
الدالة الإحصائية	0.053		مطابق
χ^2/df	3.744	أقل من 3	غير مطابق
GFI	0.999	أكبر من 0.90	مطابق
CFI	1.000	أكبر من 0.90	مطابق
TLI	0.995	أكبر من 0.90	مطابق
RMSEA	0.039	أقل من 0.08	مطابق

يتضح من الجدول (3) أن مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL2) لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي قد حققت معاييرها. وبذلك يكون النموذج السببي النظري المعدل (MODEL2) والموضح في الشكل (3) هو النموذج السببي الأمثل لعلاقة التركيز التنظيمي والدافعية للتعلم والتفكير الإبداعي.

التباين المفسر (التباين المشروح)

يتضح من الشكل (3) أن أبعاد التركيز التنظيمي (التركيز على الوقاية، التركيز على التحسن والتقدم) وأبعاد الدافعية للتعلم (الدافعية لتحقيق النجاح، قيمة النجاح، احتمالية النجاح) فسرت ما نسبته (73%) من التباين في (التفكير الإبداعي). فيما فسرت أبعاد التركيز التنظيمي (التركيز على الوقاية، التركيز على التحسن والتقدم) ما نسبته (41%) من التباين في (الدافعية لتحقيق النجاح). وفسرت أبعاد التركيز التنظيمي (التركيز على الوقاية، التركيز على التحسن والتقدم) والدافعية لتحقيق النجاح، وقيمة النجاح ما نسبته (64%) من التباين في (احتمالية النجاح). فيما فسر التركيز على التحسن والتقدم والدافعية لتحقيق النجاح، وقيمة النجاح ما نسبته (41%) من التباين في (قيمة النجاح).

تقدير الأوزان الانحدارية للنموذج الأمثل (MODEL2)

لتوصيف النموذج الأمثل (MODEL2)؛ تم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (β) وغير المعيارية (B) للنموذج الأمثل، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): تقديرات الأوزان الانحدارية غير المعيارية (B) والمعيارية (β) الخاصة بالنموذج السببي الأمثل (MODL3)

العلاقة بين:		معاملات الارتباط:			النسبة الدرجة	احتمالية الخطأ
		المعيارية (β)	غير المعيارية	الخطأ المعيارية		
التركيز على الوقاية	<---	-0.261	-0.370	0.038	-9.851	0.000
التركيز على التحسن والتقدم	<---	0.422	0.581	0.036	15.921	0.000
التركيز على التحسن والتقدم	<---	0.369	0.442	0.027	16.243	0.000
الدافعية لتحقيق النجاح	<---	0.346	0.301	0.020	15.237	0.000
التركيز على الوقاية	<---	-0.128	-0.187	0.031	-6.056	0.000
التركيز على التحسن والتقدم	<---	0.144	0.205	0.033	6.292	0.000
الدافعية لتحقيق النجاح	<---	0.490	0.505	0.020	25.459	0.000
قيمة النجاح	<---	0.178	0.210	0.022	9.740	0.000
الدافعية لتحقيق النجاح	<---	0.250	0.196	0.015	12.883	0.000
قيمة النجاح	<---	0.199	0.180	0.015	12.281	0.000
احتمالية النجاح	<---	0.093	0.070	0.015	4.555	0.000
التركيز على الوقاية	<---	-0.131	-0.146	0.021	-7.115	0.000
التركيز على التحسن والتقدم	<---	0.345	0.373	0.022	17.175	0.000

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الانحدار غير المعيارية (B) والمعيارية (β) دالة إحصائياً؛ كما تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للآثار المباشرة (Direct effects)، وغير المباشرة (Indirect Effects)، والكلية (Total Effects) للمتنبئات، واستخدام هذه النتائج لدراسة الآثار المباشرة للتركيز التنظيمي في التفكير الإبداعي، والآثار غير المباشرة للتركيز التنظيمي في التفكير الإبداعي من خلال دافعية التعلم.

العلاقات الارتباطية المباشرة بين أبعاد التركيز التنظيمي والتفكير الإبداعي.

جدول (5): الآثار المباشرة لأبعاد التركيز التنظيمي في التفكير الإبداعي

العلاقة بين:		معاملات الارتباط:			النسبة الدرجة	احتمالية الخطأ
		المعيارية (β)	غير المعيارية	الخطأ المعيارية		
التركيز على الوقاية	<---	-0.131	-0.146	0.021	-7.115	0.000
التركيز على التحسن والتقدم	<---	0.345	0.373	0.022	17.175	0.000

يتضح من الجدول (5) ما يلي:

- للتركيز على الوقاية أثر مباشر سالب دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) في التفكير الإبداعي بلغت قيمته (0.131)؛ وهذا يعني أن مستوى التفكير الإبداعي ينخفض بمقدار (0.131) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التركيز على الوقاية بمقدار وحدة معيارية واحدة.
- ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ التركيز على الوقاية يجعل الطلبة يركزون على الأحداث السلبية، ويشعرون بالقلق من عدم قدرتهم على الوفاء بمسؤولياتهم والتزاماتهم، ويخافون المستقبل، ويشعرون بالقلق من أنهم سيفشلون في تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويعيشون حياتهم في محاولة لمنع الفشل وتجنبه (Lckwood et al., 2002)، ومثل هذه السلوكيات لا تتوافق مع مهارات التفكير الإبداعي التي تتطلب المحاولة والفشل، والتعلم من الأخطاء، وعدم الاستسلام، والمثابرة، والإقدام، والمغامرة (Icekson et al., 2014).

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ التركيز على الوقاية يرتبط بحساسية عالية تجاه الأخطاء والإخفاقات عند الطلبة، مما يولد الخوف؛ إذ يمكن لهذا الخوف أن يخنق التفكير الإبداعي، حيث إن الإبداع ينطوي على توليد أفكار قد تبدو في البداية غير عملية أو خاطئة، فالضغط لتجنب الأخطاء يمكن أن يؤدي إلى الرقابة الذاتية والتردد في متابعة الأفكار غير التقليدية، كما قد يؤدي التركيز التنظيمي الوقائي إلى زيادة التوتر والقلق، حيث يمكن أن تؤدي المستويات العالية من التوتر والقلق إلى إضعاف العمليات المعرفية المتعلقة بالإبداع، مثل التفكير التباعدي، الذي يتضمن توليد أفكار متعددة ومتنوعة.

- للتركيز على التحسن والتقدم أثر مباشر موجب دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) في التفكير الإبداعي بلغت قيمته (0.345)؛ وهذا يعني أن مستوى التفكير الإبداعي يرتفع بمقدار (0.345) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التركيز على التحسن والتقدم بمقدار وحدة معيارية واحدة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ التركيز على التحسن والتقدم يجعل الطلبة يسعون لتحقيق آمالهم وتطلعاتهم، ويؤكدون من خلاله على النجاح، وكيفية تحقيقه، والوصول إلى ذات مثالية، وتحقيق نتائج إيجابية، واختبار أشياء جديدة (Lckwood et al., 2002)، وهذا يتماشى مع مهارات التفكير الإبداعي التي تؤكد على السعي مرارًا وتكرارًا لتحقيق الهدف المنشود، فالعملية الإبداعية في أغلب صورها لا تأتي صدفة، بل تكون نتيجة المراس والتدريب، والتأكيد على النجاح، واقتناص الفرص، وتوليد الأفكار، والتجربة، وتحقيق الطموحات.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ التركيز على التحسن والتقدم يعمل على تعزيز ثقافة يتم فيها تقدير المخاطرة، ويُنظر إلى الفشل على أنه فرص للتعلم وليس انتكاسات، وهذا يقلل من الخوف من الفشل، ويشجع الطلبة على تجربة أفكار وأساليب جديدة دون القلق من التداعيات السلبية المحتملة، كما أنه يسمح للطلبة من إعطائهم الاستقلالية في عملهم، والتي بدورها تساهم في فتح مجال لحرية اتخاذ القرارات واستكشاف أفكارهم الخاصة، فمن المرجح أن يفكروا بشكل إبداعي ويأخذوا زمام المبادرة في تطوير حلول مبتكرة داخل البيئة التعليمية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بيتنر وهايدماير (Bittner & Heidmeier, 2013)، ونتيجة دراسة بيتنر وآخرين (Bittner et al., 2016)، ليو وآخرين (Luo et al., 2021).

العلاقات غير المباشرة بين أبعاد التركيز التنظيمي والتفكير الإبداعي من خلال أبعاد الدافعية للتعلم تم دراسة التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات الخارجية لأبعاد التركيز التنظيمي في التفكير الإبداعي مروراً بأبعاد دافعية التعلم، واختبار دلالتها الإحصائية من خلال استخدام طريقة (Preacher & Hayes, 2008)، والتي تتم من خلال استخدام أسلوب (Bootstrapping) في حساب الدلالة الإحصائية بحجم عينة عشوائية (5000) وحساب فترة الثقة (Confidence interval)، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للتأثيرات غير المباشرة (الوسيط) لأبعاد الدافعية للتعلم في العلاقة بين أبعاد التركيز التنظيمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى

المتنبأ	الوسيط	التابع	قيم أسلوب Bootstrapping				النتيجة
			الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	القيمة	الدلالة الإحصائية	
التركيز على الوقاية	الدافعية لتحقيق النجاح	التفكير الإبداعي	-0.090	-0.056	-0.073	0.003	توسط جزئي
التركيز على الوقاية	احتمالية النجاح	التفكير الإبداعي	-0.020	-0.007	-0.013	0.004	توسط جزئي
التركيز على التحسن والتقدم	الدافعية لتحقيق النجاح	التفكير الإبداعي	0.093	0.139	0.114	0.001	توسط جزئي
التركيز على التحسن والتقدم	قيمة النجاح	التفكير الإبداعي	0.062	0.094	0.079	0.002	توسط جزئي
التركيز على التحسن والتقدم	احتمالية النجاح	التفكير الإبداعي	0.007	0.023	0.014	0.007	توسط جزئي

*دالة إحصائية على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) سالب ودال إحصائياً ($\alpha=0.05$) للدافعية لتحقيق النجاح واحتمالية النجاح في العلاقة بين التركيز على الوقاية والتفكير الإبداعي بلغت قيمته (0.073). وهذا يعني أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التركيز على الوقاية لديهم مستوى منخفض من الدافعية لتحقيق النجاح، مما يقلل من مستوى التفكير الإبداعي لديهم. ويمكن عزو هذه النتيجة بصورة منطقية إلى أن التركيز على الوقاية يقلل من مستويات النجاح، فهو بالأساس يركز على منع الفشل أكثر من تحقيق النجاح، وهذا من شأنه أن يقلل من مستويات التفكير الإبداعي التي تعتمد بالأساس على النجاح والتجربة، كما يميل الطلبة ذوي المستوى العالي من التركيز على الوقاية إلى الخوف من المخاطرة والتردد في الخروج من مناطق الراحة الخاصة بهم، حيث يركزون بشكل أساسي على تجنب النتائج السلبية، وهذا الخوف من الفشل يمكن أن يقلل من دافعتهم للنجاح؛ لأنهم قد ينظرون إلى النجاح

على أنه أقل قابلية للتحقق، أو قد يشعرون بالقلق بشكل مفرط بشأن العواقب المحتملة للفشل، ونتيجة لذلك، قد لا يبذلون الجهد أو يتحملون المخاطر اللازمة لتحقيق أهدافهم، فيتأثر بذلك تفكيرهم الإبداعي (Luo et al., 2021).

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يركزون على الوقاية يميلون إلى الالتزام بالطرق المألوفة والأمنة التي نجحت في الماضي لتحقيق الأهداف، حيث يمكن لهذا النهج المحافظ أن يحد من انفتاحهم على الأفكار الجديدة ويقلل من قدرتهم على التفكير الإبداعي، حيث قد يتجنبون استكشاف مناطق مجهولة أو حلول مبتكرة، وضمن هذه النقطة فإن دافعتهم تبقى منخفضة، لأن أي طريقة تم تجربتها هي بالأساس قديمة، ودافعتهم مستهلكة، بالإضافة إلى ذلك، فغالبًا ما يكون الطلبة الذين يركزون على الوقاية مدفوعين بمحفزات خارجية، مثل تجنب النقد أو العقاب، بدلاً من المحفزات الداخلية مثل النمو الشخصي والاهتمام، فالدافعية الداخلية تُعدّ محركًا رئيسيًا للإبداع، لأنها تشجع المشاركة والمثابرة في المهام الإبداعية، من ناحية أخرى، يمكن أن تؤدي الدافعية الخارجية إلى عقلية أكثر توجهاً نحو الامتثال والتي تقلل من مستويات التفكير الإبداعي.

كما يتضح وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) للدافعية لتحقيق النجاح، وقيمة النجاح، واحتمالية النجاح في العلاقة بين التركيز على التحسن والتقدم والتفكير الإبداعي بلغت قيمته (0.114). وهذا يعني أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التركيز على التحسن والتقدم لديهم مستوى مرتفع من الدافعية لتحقيق النجاح؛ مما يزيد من مستوى التفكير الإبداعي لديهم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التركيز على التحسن والتقدم يسعون إلى تحقيق أهدافهم بصورة دائمة، ويتطلعون للمستقبل، ويريدون تحقيق طموحاتهم، وكل ذلك ضمن غطاء النجاح الذي يعتبر عنصراً أساسياً ومهماً لديهم، فهم يتعلمون من أجل الوصول إلى قيمة الشيء وجوهره، ويثقون في قدراتهم، ولديهم القدرة على المضي قدماً دون التأثر بالنكسات والعقبات، كما أنهم مدفوعون بالرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق أهدافهم، فهم يركزون أكثر على متابعة النتائج الإيجابية وفرص النمو بدلاً من تجنب الفشل، وهذه العقلية التقدمية تعزز لديهم دافعاً قوياً للنجاح؛ لأنهم يسعون باستمرار للوصول إلى تطلعاتهم وتحقيق إمكاناتهم (Nicholls, 2017).

ويمكن أيضاً عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة من ذوي دافعية التعلم العالية يكون لديهم انفتاح أكثر على التجارب والمعارف الجديدة، وهذا يتماشى مع الطلبة من ذوي التركيز على التحسن والتقدم، فهم يستكشفون أفكاراً جديدة؛ لأنهم يرونها فرصاً للنمو والتقدم، كما أنهم على استعداد لتحمل المخاطر، وتجربة الأساليب غير التقليدية التي يمكن أن تحفز الإبداع لديهم، بالإضافة إلى ذلك، فهم يتميزون بالنظرة الإيجابية، فدافعتهم مرتفعة، وتحركهم بشكل مستمر نحو النجاح، وبالتالي؛ فإن هذه النظرة تمكن الطلبة من التعامل مع المهام بحماس وثقة، الأمر الذي يمكن أن يعزز قدراتهم الإبداعية عن طريق تقليل الموانع والخاوف من الفشل.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسات بيتنر وهايدماير (Bittner & Heidmeier, 2013)، ونتيجة دراسة بيتنر وآخرون (Bittner et al., 2016)، ليو وآخرون (Luo et al., 2021)، وتشانغ وبابي (Zhang & Papi, 2021)، ومانوي وساري (Manoy & Sari, 2021)، عدوية وآخرون (Adawiyah et al., 2023).

التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- 1.حث الطلبة على اتباع التركيز التنظيمي القائم على التحسن والتقدم لتحقيق الإبداع، ويكون ذلك من خلال التركيز على النجاح، ورسم الأهداف، وتحقيق الطموحات، والوصول إلى الذات المثالية.
- 2.الابتعاد في مواقف التفكير الإبداعي حصراً عن التركيز التنظيمي القائم على الوقاية، حيث إنّ سلوكياته تتنافى مع مهارات التفكير الإبداعي، فهو يركز على تجنب الفشل، وعدم المخاطرة.
- 3.القيام بدراسة تُظهر أهمية التركيز التنظيمي القائم على الوقاية في بعض المواقف والمهام الأكاديمية.

المراجع العربية

- الدبوس، ضاري والوطيان، عمر. (2021). مستوى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم: دراسة ميدانية. مجلة التربية، 192(1)، 49-99.
- الشنطي، راشد. (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية - الاختبار اللفظي "أ" والاختبار الشكلي "أ". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2011). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قديري، السعيد. (2021). التفكير الإبداعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 38، 14-36.

References

- Abu-Za'rour, M. M. K., & Al-Sa'aideh, M. A. (2016). Constructing A Scale For The Achievement Of Motivation In Learning Science At The Primary Stage Based On Atkinson Theory. *European Scientific Journal*, 12(14), 329- 350.
- Adawiyah, R., Irawan, F., Zubaidah, S., & Arsih, F. (2023). The Relationship Between Creative Thinking Skills and Learning Motivation in Improving Student Learning Outcomes. *AIP Conference Proceedings*, 25(69), 16- 42.
- Argadinata, H., & Gunawan, I. (2019). The leadership of Pancasila in education: Foundation for strengthening student characters in the industrial revolution era 4.0. In *The 4th International Conference on Education and Management (COEMA 2019)* (pp. 5-7). Atlantis Press.
- Avnet, T., & Higgins, E. T. (2003). Locomotion, assessment, and regulatory fit: Value transfer from "how" to "what". *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 525-530.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of economic studies*, 70(3), 489-520.
- Bittner, J., & Heidemeier, H. (2013). Competitive mindsets, creativity, and the role of regulatory focus. *Thinking Skills and creativity*, 9(3), 59-68.
- Bittner, J., Bruena, M. & rietzschel, E. (2016). Cooperation goals, Regulatory focus, and their combined effects on creativity. *Thinking skills and Creativity*, 19(2), 260-268.

- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of english language & translation studies*, 1(2), 124-145.
- Griffin, P., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 3-23.
- Icekson, T., Roskes, M., & Moran, S. (2014). Effects of optimism on Creativity under approach and avoidance motivation. *Front in Human Neuroscience*. Doi:10.3389/fnhum.2014.00105.
- Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in psychology*, 10, 24-43.
- Khoiri, N., Ristanto, S., & Kurniawan, A. F. (2023). Project-based learning via traditional game in physics learning: Its impact on critical thinking, creative thinking, and collaborative skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 12(2), 286-292.
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 854- 864.
- Luo, N., Xin, X., Li, H. & Yu, X. (2021). Regulatory focus, Boundary less Mindset, and creativity Among Chine college students: A Trait Activation perspective. *Educational Psychology*. 12, 7-28.
- Manoy, T., & Sari, A. (2021). Students' Creative Thinking Based on Motivation to Learn During Online Learning. *E3S Web of Conferences*, 3(28), 21-20.
- Muakhirin, B. (2014). Peningkatan hasil belajar IPA melalui pendekatan pembelajaran inkuiri pada siswa SD. *Jurnal ilmiah guru caraka olah pikir edukatif*, 6(1), 12-36.
- Mühlberger, C., Endrejat, P., Möller, J., Herrmann, D., Kauffeld, S., & Jonas, E. (2022) Focus meets motivation: When regulatory focus aligns with approach/avoidance motivation in creative processes. *Front. Psychol.* 13(3):807-875.
- Mumford, M. D., & McIntosh, T. (2017). Creative thinking processes: The past and the future. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 317-322.
- National Education Association. (2012). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An educator's Guide to the Four Cs*. National Education Association.
- Nicholls, J. G. (2017). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-238). Routledge.
- Povzun, V. D., Povzun, A. A., Apokin, V. V., & Ivanova, N. L. (2013). Psychological characteristics of student's creative potential and their changes in university educational environment. *Theory and Practice of Physical Culture*, 6(9), 22-42.

- Putri, A. A. F., Putri, A. F., Andrinigrum, H., Rofiah, S. K., & Gunawan, I. (2019). Teacher function in class: A literature review. In 5th international conference on education and technology (ICET 2019) (pp. 5-9). Atlantis Press.
- Richter, M., & Slade, K. (2017). Interpretation of physiological indicators of motivation: Caveats and recommendations. *International Journal of Psychophysiology*, 119, 4-10.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 178-231.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the torrance tests of creative thinking. *The Journal of creative behavior*, 6(4), 36-152.
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student learning motivation: a conceptual paper. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (pp. 275-278). Atlantis Press.
- Zhang, Y., & Papi, L. (2021). The effects of self-efficacy on academic achievement: A meta-analysis of the mediating role of learning strategies and goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 79, 145- 187.
- Zou, L. W., & Chan, R. Y. (2019). Why and when do consumers perform green behaviors? An examination of regulatory focus and ethical ideology. *Journal of Business Research*, 94, 113-127.